

»Monolinguale Fiktion«

Die Rolle der sprachlichen Norm für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Diversitätskontexten

Barbara Mertins

Einer der wichtigsten Faktoren, der für die Beurteilung von Mehrsprachigkeit herangezogen wird, ist die Annahme einer sprachlichen Norm. Eine solche Norm gilt nicht nur für bi-/multilinguale Sprecher*innen, sondern natürlich auch für monolinguale. Die Anwendung der sprachlichen Norm kommt im Hinblick auf die individuelle Mehrsprachigkeit sowie in Bildungskontexten stark zur Geltung. Die Norm als Konstrukt wird, bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich, stets angenommen. Eine kritische Reflexion dieser Norm/Normen bleibt in der Regel aus. Dies gilt ganz besonders in schulischen Kontexten, in denen die bestehenden Normen direkt an Schulleistungen, Bildungserfolg und somit an den individuellen Lebensweg geknüpft sind. In diesem Beitrag wird die Norm in den unterschiedlichen sprachlichen Modalitäten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) im Detail untersucht und auf den Prüfstein gestellt. Dabei werden, unter Berücksichtigung empirischer und experimenteller Daten aus der Linguistik/Psycholinguistik, die mit dem Thema der sprachlichen Norm verbundenen Konstrukte kritisiert. Im Anschluss wird eine neue Sicht vorgestellt und anhand des Basic Language Competence-Modells von Hulstijn (2015) untermauert. Das besagte Modell ist für unterschiedliche Sprecher*innengruppen empirisch belegt und legt Maßstäbe zugrunde, die nicht einem idealisierten Konstrukt der sprachlichen Norm folgen, sondern vielmehr die tatsächlichen Unterschiede zwischen Sprecher*innen und die damit verbundenen Bedürfnisse widerspiegeln.

1. Einführung

Wenn man über Mehrsprachigkeit in deutschsprachigen Kontexten nachdenkt, kommen wahrscheinlich zwei Aspekte zum Tragen: 1. Dass in deutschsprachigen Ländern Deutsch immer eine Amtssprache ist. 2. Dass Mehrsprachigkeit in der Schweiz auch in offiziellen und schulischen Kontexten gang und gäbe ist. Hierbei

werden Sprachen wie Italienisch, Französisch oder Schweizerdeutsch mitgedacht. Dabei sind Deutschland und Österreich ebenfalls Länder, in denen Mehrsprachigkeit seit Jahrzehnten existiert. Diese Mehrsprachigkeit schließt aber nicht nur die sogenannten ›Bildungssprachen‹ wie Englisch und Französisch mit ein, sondern umfasst die sogenannten ›Migrationssprachen‹ wie das Türkische, verschiedene Varietäten des Arabischen sowie das Russische. Im bildungspolitischen Kontext wird Mehrsprachigkeit nach wie vor als eine Art Ausnahmeerscheinung gehandhabt. Ein solcher Blick auf Mehrsprachigkeit erscheint aus globaler Perspektive nahezu absurd, da es weltweit signifikant mehr mehrsprachige als einsprachige Menschen gibt. In Ghana beispielsweise beträgt die Anzahl der dort gesprochenen indigenen Sprachen und Dialekte laut der Datenbank des Ethnologue 73, hinzu kommen weitere zehn nicht-indigene Sprachen (Eberhard et al.). Tracy und Gawlitzek-Maiwald sprechen in diesem Zusammenhang von der sogenannten »monolingualen Fiktion« (500). Die Frage nach der Berechtigung des *monolingualen Habitus* (Gogolin) wird auch in anderen Forschungskontexten und -gebieten kritisch betrachtet. So plädiert Heinemann dafür, das, was in diesem Beitrag als *lebendige Mehrsprachigkeit* bezeichnet wird, in den gesellschaftlichen und vor allen Dingen schulischen Alltag zu integrieren. Auch Heinemann sieht das Beharren auf den *monolingualen Habitus* sehr kritisch und zeigt am Beispiel des Deutschen als Zweitsprache bzw. weitere Sprache, dass dieses Festhalten auch eine starke machtpolitische Komponente beinhaltet. In diesem Beitrag wird die der monolingualen Fiktion zugrundeliegende und stillschweigend angenommene sprachliche Norm kritisch reflektiert und verworfen. Stattdessen wird eine neue Sicht auf sprachliche Norm vorgestellt und anhand des Modells *Basic Language Competence* von Hulstijn (2015) untermauert. Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Im zweiten Kapitel wird das Thema eingeführt, die »monolinguale Fiktion« vorgestellt und mit empirischen Daten untermauert. Das dritte Kapitel ist dem Bereich der Artikulation gewidmet und setzt sich kritisch mit der Verknüpfung von ›perfekter‹ Sprachbeherrschung und ›akzentfreier‹ Aussprache auseinander. Kapitel vier fasst aktuelle Ergebnisse zum Thema Sprachwechsel (Code-Switching) und der Koaktivierung zusammen. Im fünften Kapitel wird die Rolle der individuellen Einstellungen und Glaubenssätze vorgestellt und kritisch diskutiert, woraufhin in Kapitel sechs schließlich neue Zugänge vorgestellt werden, wie sprachliche Normen und Mehrsprachigkeit anders gedacht werden können. Der Beitrag schließt mit einem Fazit in Kapitel sieben.

2. »Monolinguale Fiktion«

Einer der wichtigsten Faktoren, der bei der Beurteilung von Mehrsprachigkeit herangezogen wird, ist die Annahme einer sprachlichen Norm. Eine solche Norm gilt nicht nur für bi-/multilinguale Sprecher*innen, sondern natürlich auch für mono-

linguale. Die Anwendung der sprachlichen Norm kommt im Hinblick auf die individuelle Mehrsprachigkeit sowie in Bildungskontexten stark zur Geltung. Die Norm als Konstrukt wird – bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich – stets angenommen. Eine kritische Reflexion dieser Norm bleibt in der Regel aus. Dies gilt ganz besonders in schulischen Kontexten, in denen die bestehenden Normen direkt an Schulleistungen, Bildungserfolg und somit an den individuellen Lebensweg geknüpft sind. Die sprachliche Norm gilt natürlich für alle Sprecher*innen. Die »perfekte Beherrschung« einer Sprache und die »perfekte Erfüllung« einer solchen Norm gehört somit zum Bildungsauftrag einer jeden Schule. Das Problem und zugleich die Herausforderung besteht dabei aber darin, diese selbst auferlegte Norm nicht nur *im Prinzip* »perfekt« zu erfüllen, sondern die damit zusammenhängenden sprachlichen Kompetenzen tatsächlich zu beherrschen.

Das Erste, was es dabei zu berücksichtigen gilt, ist, dass eine solche sprachliche Norm für alle Modalitäten der Sprache (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) zu gelten hat. Dies gilt nicht nur für Schüler*innen, die eine vermeintliche Besonderheit (z.B. Mehrsprachigkeit oder mit Förderbedarf) aufweisen, sondern auch für monolingual aufwachsende Schüler*innen ohne Förderbedarf sowie selbstverständlich auch für Lehrkräfte.

In diesem Kontext muss angemerkt werden, dass der »Besitz« einer Muttersprache nicht das Sonderrecht von Monolingualen ist. Auch Bi-/Multilinguale Sprecher*innen können durchaus mehrere Muttersprachen haben, müssen diese aber nicht notwendigerweise in allen Modalitäten auf dem sogenannten »muttersprachlichen Niveau« beherrschen (Grosjean 1989, 1998, 2010, 2021; Tracy und Gawlitzek-Maiwald; Benmamoun et al.). In einer eigenen Untersuchung an der TU Dortmund habe ich 50 Lehramtsstudierende des Faches Deutsch befragt, wie sie die Begriffe *muttersprachlich* oder *Muttersprachler*in* definieren. Dabei gab es keine Restriktionen im Hinblick auf eine bestimmte Definitionsrichtung oder den Bezug zu relevanter Literatur. Es ging vordergründig um die eigene Auffassung dieser Begriffe. Alle Befragten sind in einem monolingualen deutschen Setting aufgewachsen und haben die erste Fremdsprache Englisch in der Schule gelernt. Die Umfrage ergab, dass Muttersprachlichkeit mit folgenden fünf Aspekten einhergeht:

- a) »perfekte« Beherrschung (Beschreibungen wie *fließend*, *perfekt* oder *ohne Schwierigkeit*)
- b) der ausgeprägte Fokus auf Aussprache und Sprachproduktion
- c) die Rolle des Alters (nur in der Kindheit erworbene Kompetenzen können als *muttersprachlich* eingestuft werden)

Der erste Punkt, die *perfekte Beherrschung*, ist aus der Sicht der Forschung sehr knifflig (Grosjean 1998; Tracy und Gawlitzek-Maiwald; De Houwer; Müller et al.; Hulstijn; vgl. auch Delucchi Danhier und Mertins). Wie operationalisiert man *perfekte Beherr-*

schung? Was heißt *fließend*? Überspitzt gefragt: Können Menschen, die stottern, in keiner Sprache *muttersprachlich* werden (Delucchi Danhier und Mertins)? Außerdem muss auch die Frage gestellt werden, in welchen sprachlichen Modalitäten ›perfekte‹ Beherrschung vorliegt. Tatsächlich gibt es aus linguistischer Sicht vier Modalitäten: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Wie der oben formulierte Punkt b) zeigt, bezieht sich die allgemeine Meinung über Muttersprachlichkeit explizit auf das Sprechen. Die anderen drei Modalitäten sind aber ebenso relevant. Sprechen und Hören sind Fähigkeiten, die im Erstspracherwerb natürlich, ungesteuert und in gegenseitiger Abhängigkeit erworben werden (Klann-Delius; Szagun). Studien an erwachsenen Sprecher*innen zeigen auch beispielsweise, dass die Sprachwahrnehmung in einer Muttersprache von unterschiedlichen Muttersprachler*innen anders ausgeprägt ist (Andringa et al.; Hulstijn und Andringa). Lesen und Schreiben sind sprachliche Kompetenzen, die grundsätzlich zeitversetzt und größtenteils gesteuert im schulischen Kontext erworben werden. Auch hier gibt es eindeutige Evidenz, dass Menschen in ihrer Muttersprache unterschiedlich gut ausgeprägte Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln. Dies zeigt sich nicht nur im Verlauf des Erwerbs, also bei Kindern und/oder Jugendlichen, sondern natürlich auch bei Erwachsenen in dem sogenannten ›Endzustand‹, in dem der allgemeine Spracherwerb in allen Modalitäten als mehr oder weniger abgeschlossen gilt (Schoonen et al. 2003, 2011; van Gelderen et al. 2004, 2007). Ohne auf Studien Bezug zu nehmen, leuchtet ein, dass nicht jeder, der in einem deutschsprachigen Land geboren und aufgewachsen ist, so sprachgewandt wird, wie es Thomas Bernhard, Ingeborg Bachmann oder Thomas Mann sind.

Es muss darüber hinaus angemerkt werden, dass es in Deutschland eine Vielzahl an Dialekten gibt, die von einer Standardvarietät des Deutschen, unter anderem auch phonologisch, abweichen. Wenn man also von einer ›perfekten Beherrschung‹ und einer ›akzentfreien‹ Aussprache ausgeht, welchen Status haben dann Dialekt Sprecher*innen? Hierzu ist aus der Soziolinguistik belegt, dass der Stand der Dialekt Sprecher*innen im deutschsprachigen Raum weit entfernt von einem idealen ist. Unterschiedliche Dialekte, Soziolekte und Varietäten des Deutschen werden mit unterschiedlicher Wertschätzung wahrgenommen und auch im Bildungskontext sehr unterschiedlich angesehen und gefördert (Berthele 2019; Conrad et al.; Cuonz; de Cillia und Ransmayr). Auch hier ist also die oft stillschweigend angenommene Norm stark zu hinterfragen.

Am auffälligsten ist aber die sprachliche Modalität *Schreiben*, vor allen Dingen im Hinblick auf die Rechtschreibung und die Einhaltung von grammatischen Regeln. Auch hierzu möchte ich die Daten aus einer eigenen, an der TU Dortmund durchgeführten Studie darlegen. Hier haben 134 Studierende teilgenommen, alle in der Lehramtsausbildung Deutsch, und, wie in der anderen Stichprobe, alle monolingual im deutschen Setting aufgewachsen. Sie sollten grammatische Fehler im Schriftli-

chen identifizieren und korrigieren. Hier werden Beispiele mit der Prozentzahl der falschen Antwort vorgestellt:

- 1) *Das **Einzigste**, was ich mir wünsche, ist Ruhe.

65 % der Befragten haben nicht erkannt, dass die Nominalisierung hier falsch verwendet ist, da das Lexem *einzig/das Einzige* nicht weiter gesteigert werden kann. Auch wenn die Verwendung **das Einzigste* in der Varietät Dortmund Pott im Mündlichen zulässig wäre, ist die Verwendung im schriftlichen Sprachregister nicht korrekt.

Beim nächsten Beispiel geht es um eine eindeutige Verletzung der deutschen Grammatik:

- 2) *Seid dem Wintersemester habe ich keine Hausarbeit mehr eingereicht.

Hier haben 67 % der Befragten nicht erkannt, dass es um eine temporale Präposition und nicht um eine verbale Form des Verbs *sein* geht.

Satz (3) haben 89 % der Studierenden nicht als ungrammatisch erkannt:

- 3) *Ich habe die Wäsche **auf gehangen**.

Bei diesem Beispiel gibt es zwei Fehler: Die Verbform ist **aufgehängt** und diese wird mit dem Präfix *auf* zusammengeschrieben. Wie bereits bezüglich des ersten Beispiels könnte man hier argumentieren, dass Dortmund Pott hier wirkt, da es in dieser Varietät möglich ist, eine solche verbale Form (*aufgehangen* statt *aufgehängt*) zu nutzen. Dennoch bleibt es dabei, dass die Form keine zielsprachliche Nutzung des Partizip II im schriftlichen Sprachregister darstellt.

Ein ähnliches Muster ist am nachfolgenden Beispiel ersichtlich. Hier geht es um das Schreiben der Komposita, die im Deutschen stets zusammengeschrieben werden müssen. Bei dem Satz

- 1) Meinem Onkel droht eine Hausdurchsuchung.

haben 53 % der Befragten das Kompositum getrennt geschrieben: *Haus Durchsuchung*.

Das vorletzte Beispiel deutet auch auf einen gravierenden Mangel in der Beherrschung der Grammatik bei den Studierenden:

- 2) *Sie war froh, das der Antrag noch gestellt werden konnte.

Auch hier kennen 86 % der Studierenden den Unterschied zwischen einer Subjunktion, die einen Nebensatz einleitet und mit Doppel-»s« geschrieben wird und einem Relativpronomen, das unter Umständen einen Relativsatz einführt, nicht.

Der letzte Beispielsatz betrifft die Kommasetzungsregeln im Deutschen. Auch hier zeigt die Kohorte tiefe Lücken und das Gegenteil von ›perfekter Beherrschung‹:

- 3) Ich will gleich morgen die Gelegenheit nutzen, ein Klassenfoto zu machen.

92 % setzen vor der Nominalphrase des Infinitivsatzes (*ein Klassenfoto zu machen*) kein Komma.

Die Ergebnisse dieser Umfrage sind in doppelter Hinsicht aussagekräftig. Zum einen zeigt sich eindeutig, dass deutsche Muttersprachler*innen im Bereich Rechtschreibung und Grammatik der Modalität *Schreiben* keine ›perfekte‹ Beherrschung aufweisen. Diese wird aber als Teil der vorherrschenden sprachlichen Norm grundsätzlich vorausgesetzt und allen Menschen, die den Status eines*r Muttersprachler*in aufgrund ihrer Herkunft besitzen, automatisch zugesprochen. Zum anderen sind die Teilnehmer*innen dieser Studie ohne Ausnahme allesamt angehende Lehrkräfte für das Fach Deutsch. Dies ist mehr als alarmierend, da Deutschlehrkräfte ihr Wissen vermitteln müssen. An dieser Stelle muss die Frage gestellt werden: Wie kann Vermittlung ohne Wissen erfolgen?

Als Fazit soll im Hinblick auf die »monolinguale Fiktion« festgehalten werden, dass die geltende sprachliche Norm als ein Konstrukt zu sehen ist, das in bestimmten Bereichen, z.B. dem der Grammatik, sicherlich sinnvoll ist. Es muss aber genau betrachtet werden, ob herrschende und vorherrschende Normen und ihre Anwendung bzw. Durchsetzung von den jeweiligen Ausgangsgruppen – hier also von den Muttersprachler*innen – erfüllt werden können. Die empirische Datenlage zeigt eindeutig, dass dieses Konstrukt, ja gar diese unrealistische Idealvorstellung, im schulischen und außerschulischen Bereich nicht länger sinnvoll ist und somit auch nicht als eine Vergleichsbasis dienen kann, um beispielsweise bilinguale oder anderweitige Sprecher*innengruppen an solchen Normen zu messen (vgl. Hulstijn 2015). Ein Lösungsvorschlag hierzu ist Hulstijns bereits oben erwähntes Modell von 2015. Dieses wird im weiteren Verlauf herangezogen und erklärt.

3. Aussprache

Wie oben bereits geschildert (Kapitel zwei), war in der Umfrage der Status *muttersprachlich sein* bei den meisten Befragten mit »akzentfreier« Aussprache gleichzusetzen. Losgelöst davon, dass sich hier erneut der Fokus auf die Modalität *Sprechen* widerspiegelt, kommen noch andere relevante Aspekte zum Tragen. Wie bereits an anderer Stelle ausgearbeitet, ist die sogenannte »akzentfreie Aussprache« ein essenzieller Teil der »monolingualen Fiktion« und scheitert sowohl an dem Konstrukt *akzentfrei* als auch an der wieder stillschweigend angenommenen Norm (vgl. Mertins 172). Die Aussprache als solche geht einher mit Kompetenzen im phonetischen, phonologischen sowie prosodischen Bereich. Gleichzeitig ist Artikulation auch eine ausgeprägt physiologisch bedingte Tätigkeit, die u.a. von der Bewegung/Anspannung der Stimmlippen, der Zufuhr von Luft, der Position der Zunge im Hinblick auf Gaumen Lippen und Zähne oder der Muskelbewegungen im Mundbereich abhängig ist. Mit anderen Worten: Aussprache an sich ist keine kernlinguistische Kompetenz, auch wenn natürlich die Unterscheidung der einzelnen Phoneme grundlegend für die Artikulation und auch für die Bedeutung sowohl auf der Ebene des Wortes sowie des Satzes/Textes relevant ist. Dennoch muss festgehalten werden, dass »akzentbehaftete« Aussprache (ob Fremdsprachenakzent oder dialektaler Akzent) keineswegs Aufschluss darüber gibt, wie die Kompetenzen in kernlinguistischen Bereichen, wie der der Grammatik, Syntax oder Pragmatik sind. Es ist demnach ein Fehlschluss, von der *Performanz* (hier Aussprache) auf linguistische *Kompetenz* zu schließen (Chomsky; Widdowson; Bachman; McNamara). Die Forschungslage ist zu diesem Thema auch relativ eindeutig: Kinder lernen zwischen dem sechsten und neunten Lebensmonat die phonematischen Unterschiede ihrer Muttersprache(n) (Kuhl et al. 1992, 2003, 2006). Diese sensitive Periode für die Aussprache gilt in der Forschung als Konsens, allerdings bedeutet sie nicht, dass nach dieser sehr frühen Erwerbsphase der Erwerb einer muttersprachlichen Kompetenz in diesem Bereich ausgeschlossen wäre. Die Forschung von Bongaerts et al. (1995, 1997, 2000) belegt eindeutig, dass auch im späteren Alter eine – wenn man so will – »akzentfreie« Aussprache in einer zweiten Sprache durchaus möglich ist und nachhaltig eingeübt werden kann. Dies ist unter anderem ein weiterer Beleg dafür, dass die *Kritische Altershypothese* (Lenneberg), die besagt, dass das sogenannte »muttersprachliche« Niveau in einer weiteren Sprache, die keine Erstsprache ist, nur vor der Pubertät erreicht werden kann, nicht haltbar ist (Birdsong 1999, 2014; Grotjahn und Schlak; Vanhove; Perani et al.; Consonni et al.; vgl. auch Delucchi Danhier und Mertins). Abgesehen davon muss im Kontext der akzentfreien Aussprache die Frage gestellt werden, an welcher Norm die Sprecher*innen hier gemessen werden. Obwohl eine solche Norm in Deutschland tatsächlich existiert, ist sie *kein* Standard, an dem realistisch alle Sprecher*innen des Deutschen gemessen werden können. Diese »Bühnenaussprache« ist eine Art der Aussprache, die nur in bestimmten Kon-

texten ihre Gültigkeit hat und abverlangt werden darf. Auch Schauspieler*innen lernen die Bühnenaussprache, allerdings muss diese gerade in diesem Kontext wandelbar sein. Dies betrifft beispielsweise die unterschiedlichen Allophone des Phonems /r/ oder die Aussprache der Graphemgruppe <sch> oder <st>. Das heißt, auch die Bühnenaussprache erlaubt Variation!

Zusammenfassend gilt für das »akzentfreie« Sprechen, dass unklar ist, welche Norm hier herangezogen werden kann und dass es ganz offensichtlich, je nach Region, auch unterschiedliche Normen geben darf, die sogar koexistieren können (z.B. das Bairische und das Standarddeutsche in Bayern). Gleichzeitig gilt, dass eine »gefärbte« Aussprache als Grundlage für die Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen herangezogen werden darf. Dies zeigt beispielsweise die soziolinguistische Forschung, in der Sprecher*innen Dialektsprecher*innen ganz unterschiedlich im Hinblick auf ihre linguistischen Kompetenzen beurteilen und ihre Beurteilung mit der sehr subjektiven Bewertung eines vermeintlichen »Prestiges« des jeweiligen Dialekts zusammenhängt (z.B. das Bairische wird hoch angesehen, die ostdeutschen Dialekte sind weniger angesehen) (Mihm; Hundt; Plewnia und Rothe; Gärtig et al.; Berthele 2019; Hundt et al.; Conrad et al.; vgl. auch den Überblick in Eichinger et al.). Dies ist z.B. auch für Fremdsprachenakzente belegt: Französisch oder Italienisch klingen, einfach formuliert, »schön«, arabische oder ostslawische Akzente hingegen »nicht so schön« (Berthele 2012; vgl. die Beiträge in Gärtig et al.; und Eichinger et al.). Von dieser extrem subjektiven Wertung ist man dann schnell bei einer falschen Beurteilung der linguistischen Kernkompetenzen gelandet.

Eine letzte Anmerkung hier: Der Zusammenhang zwischen der Annahme der Muttersprachlichkeit und einer oft sehr subjektiv geprägten Vorstellung der zugrundeliegenden Norm kann vor allem im schulischen Kontext zu fatalen Folgen führen, die mit Schubladendenken, Entmutigung der Schüler*innen, ja sogar mit Diskriminierung und Rassismus einhergehen können (Berthele 2006, 2008, 2010, 2016, 2019; Brizić 2007, 2022; de Cillia und Ransmayr). Schlussendlich muss im Kontext der Aussprache auch das große Thema der Identität und der Identitätsfindung thematisiert werden (Mertins; Brizić 2007, 2022; Anstatt; Olfert). Gerade durch intendierte Aussprache wird sehr oft auch die Zugehörigkeit zu einer Sprecher*innengemeinschaft zum Ausdruck gebracht und ist daher extrem wichtig. Dennoch gilt es, diesen Mechanismus, vor allem, wenn es auch um Ausschluss aus einer Gemeinschaft geht, kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Außerdem drücken sich oft hinter der sogenannten »akzentfreien« Aussprache auch unterschiedliche Machtverhältnisse aus, in denen eine Gruppe zu bestimmen weiß, welche Norm gilt, und diese der anderen Gruppe aufzwingt. Auch hier treten nichtlinguistische Faktoren deutlich hervor, die wieder zu Rassismus und Diskriminierung beitragen. Schlussendlich schreibt sich im Jahr 2024 fast jede Schule in NRW auf die Fahne, dass Vielfalt, Demokratie und das harmonische Miteinander zu den wichtigsten Werten des schulischen Miteinanders in der Schule zählen. Demnach sollte die

Vielfalt von verschiedenen Aussprachen keine Hürde oder ein Problem darstellen, sondern als ein wahrer Ausdruck der Diversität wahrgenommen und vor allem von den Lehrkräften beurteilt werden. Zentral dafür wäre der Transfer der Erkenntnis, dass die artikulatorische Performanz nicht als stellvertretend für die Entwicklung der grammatischen oder syntaktischen Kompetenzen gesehen werden kann und dass das *Sprechen* an sich nur eine von vier sprachlichen Modalitäten darstellt.

4. Code-Switching

Code-Switching meint in der Linguistik den Vorgang des Sprachwechsels. Dieser Bereich ist hervorragend erforscht und die Forschung zeigt, dass Code-Switching nur dann in Anspruch genommen werden kann, wenn der Beherrschungsgrad der Sprachen, zwischen denen man wechseln möchte, sehr hoch ist. Dabei kann Code-Switching auch soziolinguistisch genutzt werden, um z.B. auch andere ein- und auszuschließen (Myers-Scotton; Muysken 2000; Gardner-Chloros). Darüber hinaus folgt Code-Switching bestimmten linguistischen Regeln, was beispielsweise dazu führt, dass äußerst selten innerhalb einer Phrase gewechselt werden kann (Muysken 2000), z.B. **The GRÜN dog*. Auch syntaktisch werden beim Code-Switching klare Regeln befolgt. Hier wird beispielsweise immer eine Sprache als Matrixsprache genommen, bei der die grammatischen und morphosyntaktischen Eigenschaften/Merkmale als eine Art Matrix zu verstehen sind. In diese Matrix wird dann die andere Sprache eingefügt (z.B. Muysken 1995; Myers-Scotton):

(X) *I must tell DEM PAPA.*

Der Wechsel kann also innerhalb einer Äußerung, aber auch natürlich zwischen zwei Äußerungen stattfinden. Außerdem können in bestimmten Kontexten und Situationen sogenannte *Interferenzen* auftreten. Hier handelt es sich um kurzfristige, versprecherartige Koaktivierungsfehlleistungen, bei denen der nicht intendierte Eintrag von dem/der Sprecher*in geäußert wird. Ein Beispiel dafür sind hochfrequente Funktionswörter wie die Konjunktion *aber* statt *but* im deutschen Satz, oder auch der ›Fehlgriff‹ bei der Auswahl von zwischensprachlichen Kognaten (z.B. *blue* statt *blau*) oder Homonymen (z.B. *eagle* statt *Igel*). Die zugrundeliegende psycholinguistische Erklärung besteht darin, dass die Koaktivierung (Green 1998) so stark ist, dass der Hemmungsmechanismus kurzzeitig aussetzt. Dies kann unter anderem durch andere Faktoren wie Müdigkeit, Lärm oder Aufregung bedingt werden.

Code-Switching ist also nicht, wie man vielleicht früher gedacht hat, auf Mangel zurückzuführen, sondern Zeichen einer hochgradig entwickelten Kompetenz (vgl. Myers-Scotton; Muysken 2000). Beim Code-Switching handelt es sich um ein na-

türliches, in der Regel komplett unbewusstes Verhalten, das der Mehrsprachigkeit immanent ist.

Ein anderer Mechanismus, der mit Code-Switching einhergeht, ist die in der Psycholinguistik sehr gut belegte Koaktivierung. Die Koaktivierung bedeutet, dass im mentalen Lexikon einer mehrsprachigen Person alle aktiven Sprachen bei der Auswahl einer Sprache *stets* koaktiviert sind. Dies bedeutet, dass z.B. bei englisch-deutschen Bilingualen der Eintrag *Mais* beim Abruf des deutschen Lexems *Mais(kolben)* immer auch das englische Lexem *mice* mitaktiviert, da diese Einträge im mentalen Lexikon als Homophone in Konkurrenz zueinander stehen. Dies passiert immer auch dann, wenn der englische Kontext (situativ sowie sprachlich) vollständig unzutreffend ist. Die Koaktivierung hat zur Folge, dass mehrsprachige Personen, egal in welcher Sprache sie sprechen/verstehen/lesen/schreiben, die beschriebene Konkurrenz durch den Aktivierungs-/Hemmungsmechanismus auflösen müssen (Green; Costa und Santesteban; Abutalebi und Green; Green und Abutalebi). Die Forschung von Ellen Bialystok (vgl. im Überblick Bialystok et al. 2012; Bialystok) zeigt, dass die permanente Nutzung dieses Mechanismus, der der Koaktivierung und dem Code-Switching zugrunde liegt, mehrsprachigen Menschen kognitive Vorteile einbringt. Diese zeigen sich darin, dass die Fähigkeit des Sprachwechsels auf andere, nicht-sprachliche Bereiche übertragen werden kann. Die Vorteile wurden bereits für Kinder im Alter von drei Jahren belegt (z.B. Martin-Rhee und Bialystok) und halten sich ein Leben lang (z.B. Bialystok et al. 2008). Außerdem gibt es neueste Forschung dazu, dass die ein Leben lang gelebte Mehrsprachigkeit sich zu einer kognitiven Reserve ausbilden und somit als Schutz gegen Demenz genutzt werden kann (Craik et al.; Alladi et al.; Anderson et al.).

Aus der obigen Darstellung lässt sich entnehmen, dass der Beherrschungsgrad der beteiligten Sprachen umso höher ist, je müheloser und unbewusster das Code-Switching erfolgt. Dies wiederum zeigt den Grad der Bi- oder Multilingualität.

5. Einstellungen und Wertigkeit

Wie bereits im vorigen Kapitel dargestellt, spielt im Bereich der sprachlichen Normen bzw. deren Anwendung, die wiederum mit der Beurteilung der Andersartigkeit einhergeht, die eigene Einstellung sowie die einer Sprache zugesprochene subjektive Wertigkeit eine zentrale Rolle. Gerade Einstellungen, Glaubenssätze sowie auch Wertigkeit im Allgemeinen sind Bereiche, die aus empirischer Sicht schwer zugänglich sind. Der Grund dafür liegt darin, dass der Großteil der Forschung zu diesen Themen über die Methode des Fragebogens Daten erhebt. Die Schwierigkeit liegt jedoch darin, dass gerade diese Themen sehr stark der sozialen Erwünschtheit unterliegen. Somit ist die Authentizität der erhobenen Daten infrage zu stellen. Wer mag schon offenlegen, dass er* sie bestimmte Sprachen bzw. Aussprachen aus rein

subjektiven Gründen ablehnt und deswegen Schüler*innen in der Schule, die diese Sprachen sprechen, nicht so gut benotet. Die Forschung (Berthele 2008, 2010; Brižić 2022) zeigt jedoch eindeutig, dass gerade solche Prozesse im schulischen Kontext deutschsprachiger Länder nachzuweisen sind. Die Überzeugungen der Lehrkräfte sind in diesem Kontext hochrelevant. Hier geht es um den »individuellen Richtigkeitsglauben« (Niggli et al. 142), welcher zu den sogenannten sich selbst erfüllenden Prophezeiungen führt. Diese wiederum, egal wie sehr sie konstruiert sind, haben eine reale Auswirkung auf das Verhalten der Lehrkräfte. So beispielsweise ist nachgewiesen, dass auf der Basis eines niedrigen sozioökonomischen Status oder der Ethnizität von Schüler*innen von den Lehrer*innen geringere Leistungen erwartet werden:

[Die Fähigkeiten von SuS mit Migrationshintergrund (MS)] werden im Vergleich zu denen der relativ privilegierten Schüler unterschätzt und ihnen werden nur relativ niedrige Lernzielniveaus zugemutet. (Jungbluth 121)

Die Überzeugungen der Lehrkräfte spielen auch eine zentrale Rolle bei der Bewertung der Sprachkenntnisse von Schüler*innen (Gomolla und Radtke). Mehrsprachige Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden außerdem als Zusatzbelastung für die Lehrkräfte gesehen oder als diejenigen, die das Lernen der deutschen Kinder behindern (Marburger et al.). Die Autor*innen ziehen das Fazit, dass die Lehrkräfte aus ihrer Untersuchung kulturelle Heterogenität in ihrer Auffassung als Überforderung, Mehraufwand und Kräfteverschleiß darstellen.

Im Kontext dieses Beitrags können diese Ergebnisse sicherlich auch so gedeutet werden, dass das deutsche Schulsystem an ihren eigenen sprachlichen Normen zugrunde geht und erstickt. Zumal die selbsternannten Muttersprachler*innen diese selbst nicht in allen Modalitäten erfüllen können. Auch hier geht der Lösungsweg über das Wissen und Vermitteln von wissenschaftlichen Erkenntnissen und die kritische Reflexion der eigenen Haltung, Überzeugungen und Glaubenssätze.

Mertins und Delucchi Danhier (2022) haben das Phänomen Code-Switching in einer umfangreichen Studie bezüglich der zugesprochenen Wertigkeit untersucht. Die Untersuchung mit einem Stichprobenumfang von 56 Proband*innen (31 Frauen, Durchschnittsalter 27,4) bestand aus den offenen Antworten einer Umfrage, in der es vordergründig um Code-Switching ging. Für diese Stichprobe lässt sich sagen, dass die Einstellungen positiv waren und die Wertigkeit unterschiedlichen Sprachen gegenüber eher neutral ausfiel. Im Wesentlichen haben zwei Drittel der Befragten angegeben, dass sie selbst Code-Switching kennen und in Anspruch nehmen, die meisten Befragten standen dem Code-Switching positiv oder neutral gegenüber. Etwa 20 % der Befragten waren ambivalent und sahen neben Vorteilen auch Nachteile. Nur ein ganz kleiner Prozentsatz hatte eine negative Einstellung zum Code-Switching. Die meisten dieser Befragten haben selbst keinen Sprach-

wechsel vollzogen. Bei der Frage, ob sich die Haltung gegenüber Code-Switching ändert, je nachdem, ob der Wechsel zwischen einer ›Migrationssprache‹ oder einer ›Bildungssprache‹ erfolgt, haben die Daten gezeigt, dass knapp 70 % der Befragten ihre positive Einstellung nicht von einer möglichen Wertigkeit der beteiligten Sprachen abhängig gemacht haben. Etwa 20 % der Befragten fanden allerdings den Wechsel in eine ›Bildungssprache‹ (z.B. Französisch oder Englisch) besser als beispielsweise ins Türkische oder in eine Varietät des Arabischen. Etwa 10 % der Befragten bewerteten sogar den Wechsel in eine ›Bildungssprache‹ in der Öffentlichkeit negativ, da sie das Code-Switching dann als eine Art Prahlen empfanden. Diese Studie zeigt, dass in bestimmten Bildungskontexten, die sonst oft in der Öffentlichkeit noch anzutreffenden Vorurteile gegenüber Code-Switching sowie bestimmten Sprachen gegenüber, nicht mehr existieren, und dass Menschen somit einen anderen, neutralen oder gar positiven Blick auf Mehrsprachigkeit haben. Dies ist eine wichtige Entwicklung, für die es wünschenswert wäre, wenn sie sich auch in schulischen sowie in bildungspolitischen Kontexten abzeichnen würde.

6. Neue Zugänge und Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit zu denken

Nachdem im vorherigen Kapitel die Schwierigkeiten und Herausforderungen sowie auch Annahmen, die mit der »monolingualen Fiktion« und somit mit dem Konstrukt der sprachlichen Norm einhergehen, in den unterschiedlichsten Facetten beschrieben und kritisch diskutiert wurden, werden im Folgenden Zugänge und Ideen vorgestellt, die die Themen der Norm im Hinblick auf Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit in einem neuen Licht erscheinen lassen. Es ist hier zu betonen, dass diese neuen Möglichkeiten natürlich nur dann zum Tragen kommen können, wenn sich bei Entscheidungsträger*innen, Lehrkräften, aber auch bei den Sprecher*innen selbst die innere Haltung und Überzeugung ändert. Nur dann kann es auch zu einer im Außen sichtbaren Änderung kommen.

6.1 Das bilinguale Kontinuum

Der erste Bereich betrifft die Begrifflichkeit. In Kapitel zwei und drei habe ich dargestellt, dass es innerhalb des Deutschen sehr viel Diversität und Variation gibt. Dies betrifft selbst die angenommenen Normen. Sehr ähnlich verhält es sich auch im Hinblick auf die Begriffe *bilingual* oder *multilingual*: Auch hier handelt es sich um keine statische bzw. heterogene Gruppe von Sprecher*innen, die alle gemeinsam zu jeder Zeit, in jeder Lebensphase dieselben linguistischen oder extralinguistischen Merkmale aufweisen werden. Ganz im Gegenteil: das bilinguale/multilinguale Profil ist durch Dynamizität gekennzeichnet und stets in Veränderung, z.B. im Hinblick auf die Sprachdominanz oder auf die sprachlichen Modalitäten. Außerdem ist

festzuhalten, dass in der Forschung kein Konsens darüber herrscht, welche Sprecher*innen als bilingual oder multilingual zu bestimmen sind. Es ist aber z.B. sicher, dass der Faktor Alter nicht ausschlaggebend ist für die Entwicklung von bilingualer/multilingualer Kompetenz (siehe Ausführungen oben). Mit anderen Worten: Von Geburt an bilingual/multilingual aufzuwachsen ist nicht zwingend notwendig, um später im Leben als bilingual/multilingual bezeichnet zu werden. Zunehmend zeigt die Datenlage, dass der erreichte Beherrschungsgrad in den beteiligten Sprachen sowie der Faktor des Exposure der Sprache/Kultur gegenüber (also die Bereitschaft und die Intensität, mit der einer Sprache/Kultur individuell begegnet wird) die entscheidendsten Faktoren für die Entwicklung von Bi-/Multilingualität darstellen. Außerdem zeigen Studien (Lanza; Lanza und Svendsen; De Houwer und Nakamura), dass das Kommunikationsverhalten des sozialen Umfelds eines Kindes sehr ausschlaggebend für dessen sprachliche Entwicklung ist. Dies bezieht sich vor allen Dingen auf die Interaktionsmuster sowie die Inputqualität und -quantität. Im Übrigen betrifft dies den Spracherwerb aller Kinder, egal ob im monolingualen oder multilingualen Setting.

Dennoch ist es wichtig, die unterschiedlichen Ausprägungen der sprachlichen Kompetenzen zu erfassen und zueinander in Beziehung zu setzen. Ich schlage vor, dass man sowohl bei der Forschungsdiskussion sowie bei der Erfassung von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich ein Kontinuum verwendet, welches in Abb. 1 zu sehen ist. Auf diesem Kontinuum sind auf der horizontalen Achse die unterschiedlichen sprachlichen Ausprägungen graduell abgebildet. Gleichzeitig ist noch eine vertikale Achse zu sehen, auf der die Register, vom umgangssprachlichen bis zum formellen Modus, dargestellt sind. Im Raum zwischen diesen zwei Achsen lassen sich dann unterschiedliche sprachliche Kompetenzen eines*r Sprecher*in platzieren. So können sowohl Sprecher*innen, die Hochdeutsch und einen Soziolekt oder Dialekt sprechen als auch bilingual/multilinguale Sprecher*innen dargestellt werden. Dabei ist wichtig, dass auch die Grade der Bilingualität in Erscheinung treten können. Man sieht in der Abbildung, dass in gewissen Kombinationen auch ein bestimmter Modus zum Tragen kommt. So ist beispielsweise das Hocharabische anders als der Dialekt Alemannisch oder das Japanische. Der Hauptunterschied liegt darin, dass das Hocharabische in der Regel als eine gesteuerte Fremdsprache gelernt wird, während das Alemannische im Mündlichen und kaum im Schriftlichen existiert. Das Japanische dagegen ist eine Sprache, die in allen Modalitäten existiert und verwendet werden kann. Dennoch gehören alle drei Sprachen in den entsprechenden Settings zur Bi-/Multilingualität.

Aus linguistischer Sicht stellt die sogenannte Wertigkeit einer Sprache kein annehmbares Kriterium dar. Alle Sprachen sind gleichwertig in dem Sinne, dass sie über unterschiedliche grammatische, syntaktische und anderweitige linguistische Kategorien verfügen und zur menschlichen Kommunikation verwendet werden. Die oben besprochene Wertigkeit ist ein subjektives Konstrukt und fin-

det auf diesem Kontinuum keinen Platz. Nicht zuletzt ist das Kontinuum auch deswegen für die Diskussionen um Normen und Mehrsprachigkeit geeignet, da sie Schriftlichkeit, Mündlichkeit sowie alle Varietäten und Dialekte als Kategorien erfasst.

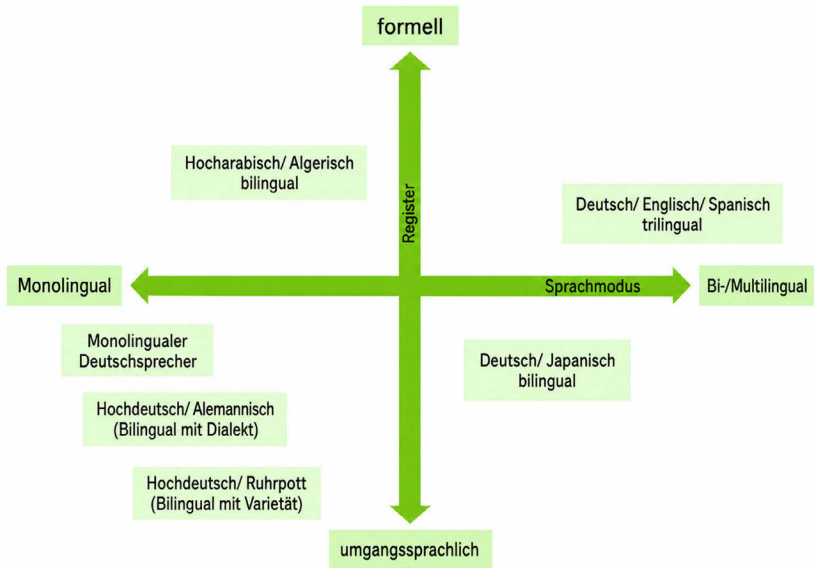


Abbildung 1: Barbara Mertins: Das bilinguale/multilinguale Kontinuum (2024), eigene Darstellung, lizenzfrei.

6.2 Das Basic-Language-Competence-Modell von Hulstijn (2015)

Das empirisch gut belegte Basic-Language-Competence-Modell nach Hulstijn (2015) greift die sprachliche Norm auf und untersucht diese im Detail. Dabei wird unterschieden zwischen grundlegender Sprachkognition und höherer Sprachkognition sowie den Kernbereichen und Peripherien einer Sprache (vgl. Abb. 2). Gleichzeitig ist das Modell in der zeitlichen Dimension verankert, in dem dabei die Entwicklung in einer Sprache berücksichtigt wird. Ganz zentral für dieses Modell ist, dass es für alle Sprecher*innen einer Sprache gültig ist. Das heißt, es umfasst sowohl Muttersprachler*innen (egal ob monolingual oder bilingual) sowie Zweit- und Fremdsprachler*innen. Die grundlegende Sprachkognition, die als Basis für alle Sprecher*innen gilt, umfasst hochautomatisierte Ausdrücke, frequente Lexeme und Strukturen und ist im Wesentlichen mündlich. In der hö-

heren Kognition sind dann komplexere Strukturen sowie seltene Strukturen und zusätzliches Vokabular zu finden. Dieser Bereich ist im Wesentlichen schriftlich. Darüber hinaus beinhaltet der Kernbereich des Modells pragmatische Kompetenzen und Sprachwissen. Die Peripherie schließt Kommunikationsstrategien sowie metalinguistisches Wissen ein. Wie man in Abb. 2 sieht, beinhaltet auch der Kern bestimmte Teile der höheren Sprachkognition. Die Peripherie schließt Kompetenzbereiche ein, die Gegenstand späterer Erwerbsphasen sind. Hulstijns Idee ist aus mindestens zwei Gründen attraktiv und passend: 1. Es spiegelt die unterschiedlichen Bedürfnisse der Sprecher*innen wider und gleichzeitig auch die empirische Realität der von Sprecher*innen erworbenen Kompetenzen (vgl. Kapitel 2 in diesem Beitrag). 2. Das Modell betrifft alle Sprecher*innen einer Sprache. Das heißt, es macht zum einen keine Vorannahmen über die erreichten Normen aufgrund eines bloßen »muttersprachlichen Status« (also z.B. geboren im Inland in einer deutschsprachigen Familie), und zum anderen können die angenommenen Bereiche bzw. Entwicklungsphasen von allen erreicht werden.

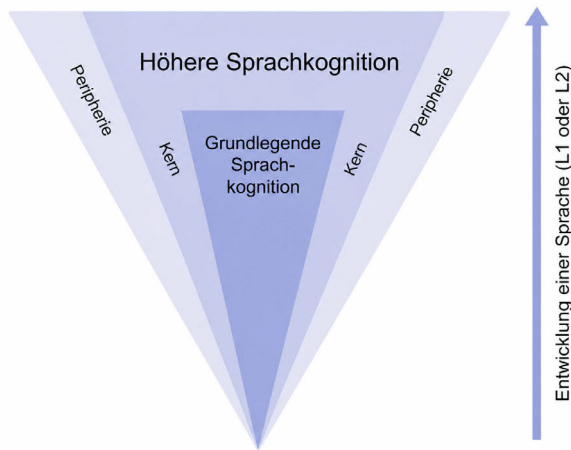


Abbildung 2: Barbara Mertins: Das Modell Basic Language Competence (nach Hulstijn 2015) (2024), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Bezogen auf die Argumentation dieses Beitrags bedeutet die Anwendung dieses Modells natürlich nicht, dass Lehramtsstudierende des Faches Deutsch bzw. Lehrkräfte des Faches Deutsch die deutsche Sprache, die deutsche Rechtschreibung und Grammatik nicht beherrschen sollten. Ganz im Gegenteil: Vielmehr soll das Modell von Hulstijn herangezogen werden, um z.B. zu identifizieren, welche Schulformen

welche Kompetenzen vermitteln und fördern sollten, da das unrealistische Ideal der vorherrschenden sprachlichen Norm je nach Lebensziel der Sprecher*innen zum einen nicht brauchbar ist und zum anderen nicht zu erfüllen ist. Eines steht fest: Die Bereiche, die in der schulischen Vermittlung im Fokus stehen sollten, sind die grundlegende Sprachkognition, mit Ausschnitten aus der für den Kernbereich relevanten höheren Sprachkognition. Auch hier gilt, dass die »perfekte« Beherrschung dieser Bereiche durch die Lehrkräfte die unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Vermittlung an die Schüler*innen ist. Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit gilt dieses Modell ohne Ausnahme auch und zeigt, dass in bestimmten Bereichen (vgl. Kapitel 4) der Peripherie sowie der höheren Kognition Multilinguale gegenüber den Monolingualen Vorteile aufweisen.

7. Fazit

In diesem Beitrag habe ich mich mit den bestehenden sprachlichen Normen auseinandergesetzt. Dabei hat sich gezeigt, dass diese Normen im Sinne der »monolingualen Fiktion« interpretiert werden müssen. Dies bedeutet, dass sprachliche Normen zum einen selbst von Muttersprachler*innen nicht in allen Modalitäten erfüllt werden können, dass sie aber gleichzeitig als Maßstab für alle anderen Sprecher*innengruppen herangezogen werden. Außerdem konnte gezeigt werden, dass der Bereich der sprachlichen Normen direkt an andere Themen wie Diskriminierung, Rassismus sowie Sprache und Macht angrenzen und sich zum Teil sogar bedingen. Mehrsprachigkeit versteht dieser Beitrag als eine natürliche Gegebenheit. Der Begriff bilingual/multilingual ist dabei nicht in Abgrenzung zum Begriff monolingual zu sehen, sondern vielmehr als Teil eines Kontinuums. Dieses in diesem Beitrag vorgestellte bilinguale Kontinuum bezieht sich auf alle Ausprägungen der sprachlichen Kompetenz und schließt auch unterschiedliche Varietäten, Dialekte sowie sprachliche Register mit ein. Dieses Kontinuum stellt einen neuen Zugang, wie sprachliche Norm sowie Mehrsprachigkeit/Zweisprachigkeit/Einsprachigkeit in einem Zusammenhang gedacht werden können.

Der Beitrag stellt außerdem eine Reihe von Daten und Untersuchungen vor, aus denen hervorgeht, dass der muttersprachliche Status keineswegs zu einer perfekten Beherrschung aller sprachlichen Modalitäten zwingend führen muss. Diese Erkenntnis ist vor allem für den schulischen Bereich von großer Bedeutung. Um sich diesem besser nähern zu können, wird das Modell Basic Language Competence von Hulstijn (2015) herangezogen. Dieses empirisch belegte Modell bietet eine sehr geeignete Grundlage nicht nur dafür, um über die Schwierigkeiten des Konstrukts sprachliche Norm nachzudenken, sondern auch die sprachlichen Kompetenzen in der lebenslangen Entwicklung einer Sprache individuell zu erfassen. Darüber hinaus wäre dieses Modell sehr geeignet, um tatsächlich Normen in den existieren-

den Lehrplänen an die realen Bedürfnisse und damit verbundenen sprachlichen Ansprüche der Schüler*innen anzupassen. Zum Schluss sollte nochmals betont werden, dass die bestehenden Normen und die damit verbundenen Vorurteile oder falschen Anforderungen an bilinguale/multilinguale Sprecher*innen nur dann geändert werden können, wenn sich die Haltung, Glaubenssätze sowie Überzeugungen der im schulischen Bereich tätigen Menschen ändern, da diesen Faktoren oft die zum Teil nicht reflektierten Wertigkeiten zugrunde liegen.

Bibliografie

- Abutalebi, Jubin, und David Green. »Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control.« *Journal of Neurolinguistics* 20:3, 2007, 242–275, <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.10.003>.
- Alladi, Suvarna, Thomas H. Bak et al. »Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status.« *Neurology* 81:22, 2013, 1938–1944, <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000436620.33155.a4>.
- Anderson, John A. E., Kornelia Hawrylewicz und John G. Grundy. »Does bilingualism protect against dementia? A meta-analysis.« *Psychonomic Bulletin & Review* 27:5, 2020, 952–965, <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01736-5>.
- Andringa, Sible, Nomi Olsthoorn et al. »Determinants of Success in Native and Non-Native Listening Comprehension: An Individual Differences Approach: Determinants of Success in Listening Comprehension.« *Language Learning* 62:2, 2012, 49–78, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00706.x>.
- Anstatt, Tanja. »Language attitudes and linguistic skills in young heritage speakers of Russian in Germany.« *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians*. Hrsg von Ludmila Isurin und Claudia Maria Riehl, IMPACT: Studies in Language, Culture and Society, Bd. 44, John Benjamins Publishing Company, 2017, 197–224, <https://doi.org/10.1075/impact.44.07ans>.
- Bachman, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, 1990.
- Benmamoun, Elabbas, Silvina Montrul und Maria Polinsky. »Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics.« *Theoretical Linguistics* 39:3-4, 2013, 129–181, <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>.
- Berthele, Raphael. »Dialekt, Standard Und Mehrsprachigkeit. Eine Polemik in Selbstbewusstem Hochdeutsch.« *Mudart. Forum des Vereins Schweizerdeutsch* 14:2, 2006, 1–6, <https://doi.org/10.5169/seals-962019>.
- Berthele, Raphael. »Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins.« *Dialekt-*

- soziologie/Sociodialectology/Sociologie du dialecte. Hg. von Klaus J. Mattheier und Alexandra Lenz, Sociolinguistica, Bd. 22, Niemeyer, 2008, 87–107.
- Berthele, Raphael. »Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der Deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung.« *Sprachen lernen – Lernen durch Sprachen*. Hg. von Franziska Bitter Bättig und Albert Tanner, Seismo, 2010, 37–52.
- Berthele, Raphael. »The influence of code-mixing and speaker information on perception and assessment of foreign language proficiency: An experimental study.« *International Journal of Bilingualism* 16:4, 2012, 453–466, <https://doi.org/10.1177/1367006911429514>.
- Berthele, Raphael. »Fachbeitrag: Sprachliche Heterogenität und Schule. Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme.« *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 3:2017, 2016, 203–216, <https://doi.org/10.2378/vhn2016.a rt45d>.
- Berthele, Raphael. »Alemannisch und der Deutschunterricht. Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950.« *Linguistik Online* 98:5, 2019, 387–409, <https://doi.org/10.13092/lo.98.5945>.
- Bialystok, Ellen. »The bilingual adaptation: How minds accommodate experience.« *Psychological Bulletin* 143:3, 2017, 233–262, <https://doi.org/10.1037/bul0000099>.
- Bialystok, Ellen, Fergus I. M. Craik und Gigi Luk. »Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals.« *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 34:4, 2008, 859–873, <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>.
- Bialystok, Ellen, Fergus I. M. Craik und Gigi Luk. »Bilingualism: Consequences for mind and brain.« *Trends in Cognitive Sciences* 16:4, 2012, 240–250, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>.
- Birdsong, David (Hg.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Routledge, 1999, <https://doi.org/10.4324/9781410601667>.
- Birdsong, David (Hg.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Routledge, 2014.
- Bongaerts, Theo, Brigitte Planken und Erik Schils. »Can Late Learners Attain a Native Accent in Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis.« *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Hg. von David Singleton und Zsolt Lengyel, Multilingual Matters, 1995, 30–50, <https://doi.org/10.21832/9781800418240-003>.
- Bongaerts, Theo, Chantal van Summeren et al. »Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language.« *Studies in Second Language Acquisition* 19:4, 1997, 447–465, <https://doi.org/10.1017/S0272263197004026>.
- Bongaerts, Theo, Susan Mennen und Frans van der Slik. »Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late

- learners of Dutch as a second language.« *Studia Linguistica* 54:2, 2000, 298–308, <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00069>.
- Brizić, Katharina. *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann, 2007.
- Brizić, Katharina. *Der Klang der Ungleichheit. Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft*. Waxmann, 2022, <https://doi.org/10.25656/01:26086>.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. 50. Aufl., The MIT Press, 1965.
- Cillia, Rudolf de, und Jutta Ransmayr. *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Böhlau, 2019.
- Conrad, François, Stefan Ehrlich und Peter Schlobinski. »Einschätzung zum »besten« Hochdeutsch in Deutschland. Eine repräsentative Umfrage, durchgeführt von forsa.« *Der Sprachdienst* 65:3-4, 2021, 95–103.
- Consonni, Monica, Riccardo Cafiero et al. »Neural convergence for language comprehension and grammatical class production in highly proficient bilinguals is independent of age of acquisition.« *Cortex* 49:5, 2013, 1252–1258, <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.04.009>.
- Costa, Albert, und Mikel Santesteban. »Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners.« *Journal of Memory and Language* 50:4, 2004, 491–511, <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.02.002>.
- Craik, Fergus I. M. et al. »Delaying the onset of Alzheimer disease. Bilingualism as a form of cognitive reserve.« *Neurology* 75:19, 2010, 1726–1729, <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3181fc2a1c>.
- Cuoniz, Christina. *Sprachliche Werturteile von Laien. Eine sozio-kognitive Analyse*. Narr Francke Attempto, 2014.
- De Houwer, Annick. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters, 2009, <https://doi.org/10.21832/9781847691507>.
- De Houwer, Annick, und Janice Nakamura. »Developmental Perspectives on Parents' Use of Discourse Strategies with Bilingual Children.« *Multilingualism across the Lifespan*. Hg. von Unn Røyneland und Robert Blackwood, Routledge, 2021, 31–55, <https://doi.org/10.4324/9781003125815-4>.
- Delucchi Danhier, Renate, und Barbara Mertins. »Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus.« *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hg. von Stephan Hußmann und Barbara Welzel, Waxmann, 2018, 161–178, <https://doi.org/10.25656/01:16573>.
- Eberhard, David M., Gary F. Simons und Charles D. Fennig (Hg.). *Ethnologue: Languages of the World*. 26. Aufl., SIL International, 2023.

- Eichinger, Ludwig M. et al. (Hg.). *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstands-erhebung zum Deutschen von Gerhard Stickel*. Narr Francke Attempto, 2012.
- Gardner-Chloros, Penelope. *Code-switching*. Cambridge University Press, 2009.
- Gärtig, Anne-Kathrin, Albrecht Plewnia et al. *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. 1. Aufl., IDS, 2010.
- Gelderen, Amos van, Rob Schoonen et al. »Linguistic Knowledge, Processing Speed, and Metacognitive Knowledge in First- and Second-Language Reading Comprehension: A Componential Analysis.« *Journal of Educational Psychology* 96:1, 2004, 19–30, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.19>.
- Gelderen, Amos van, Rob Schoonen et al. »Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components.« *Journal of Educational Psychology* 99:3, 2007, 477–491, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.477>.
- Gogolin, Ingrid. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann, 2008.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. *Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich, 2002.
- Green, David W. »Mental control of the bilingual lexico-semantic system.« *Bilingualism: Language and Cognition* 1:2, 1998, 67–81, <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>.
- Green, David W., und Jubin Abutalebi. »Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis.« *Journal of Cognitive Psychology* 25:5, 2013, 515–530, <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.796377>.
- Grosjean, François. »Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person.« *Brain and Language* 36:1, 1989, 3–15, [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5).
- Grosjean, François. Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1:2, 1998, 131–149, <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>.
- Grosjean, François. *Bilingual. Life and Reality*. Harvard University Press, 2010, <https://doi.org/10.4159/9780674056459>.
- Grosjean, François. *Life as a bilingual: Knowing and Using Two or More Languages*. Cambridge University Press, 2021, <https://doi.org/10.1017/9781108975490>.
- Grotjahn, Rüdiger, und Torsten Schlak. »Alter und Fremdsprachenlernen: Ein Forschungsüberblick.« *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Hg. von Annette Berndt, Peter Lang, 2013, 13–45.
- Heinemann, Alisha M. B. »Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ›Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‹.« *Handbuch Intersektionali-*

- tätsforschung. Hg. von Astrid Biele Mefebue, Andrea D. Bührmann und Sabine Grenz, Springer VS, 2021, 1–16, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26292-1_33.
- Hulstijn, Jan H. *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and research*. John Benjamins Publishing Company, 2015, <https://doi.org/10.1075/llt.4> 1.
- Hulstijn, Jan H., und Sible Andringa. »The effects of age and level of education on the ability of adult native speakers of Dutch to segment speech into words.« *Above and Beyond the Segments. Experimental linguistics and phonetics*. Hg. von Johanneke Caspers, Yiya Chen et al., John Benjamins Publishing Company, 2014, 152–164, <https://doi.org/10.1075/z.189.13hul>.
- Hundt, Markus. »Zum Prestige gesprochener Alltagssprache: Sächsisch und Schwäbisch. 24.« *Germanistik Online Datenbank*, 1996, <https://www.degruyter.com/databse/GERMANISTIK/entry/ogerm.g97380431/html> (29.03.2026).
- Hundt, Markus, Andrea Kleene et al. (Hg.). *Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Narr Francke Attempto, 2020.
- Jungbluth, Paul. »Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chanceterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden.« *Zeitschrift für Pädagogik* 40:1, 1994, 113–125, <https://doi.org/10.25656/01:10831>.
- Klann-Delius, Gisela. *Spracherwerb. Eine Einführung*. 3., aktual. und erw. Aufl., J. B. Metzler, 2016.
- Kuhl, Patricia K., Karen A. Williams et al. »Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age.« *Science* 255:5044, 1992, 606–608, <https://doi.org/10.1126/science.1736364>.
- Kuhl, Patricia K., Erica Stevens et al. »Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning.« *Proceedings of the National Academy of Sciences* 100:15, 2003, 9096–9101, <https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100>.
- Kuhl, Patricia K. et al. »Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months.« *Developmental Science* 9:2, 2006, F13–F21, <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00468.x>.
- Lanza, Elizabeth. »Language Contact in Bilingual Two-Year-Olds and Code-Switching: Language Encounters of a Different Kind?« *International Journal of Bilingualism* 1:2, 1997, 135–162, <https://doi.org/10.1177/136700699700100203>.
- Lanza, Elizabeth, und Bente Ailin Svendsen. »Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity.« *International Journal of Bilingualism* 11:3, 2007, 275–300, <https://doi.org/10.1177/13670069070110030201>.
- Lenneberg, Eric H. *Biological foundations of language*. Wiley, 1967.
- Marburger, Helga, Gisela Helbig und Eckhard Kienast. »Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Un-

- terricht.« *Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern*. Hg. von Andreas Heintze, Gisela Helbig et al., IKO, 1997, 4–63.
- Martin-Rhee, Michelle M., und Ellen Bialystok. »The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children.« *Bilingualism: Language and Cognition* 11:1, 2008, 81–93, <https://doi.org/10.1017/S1366728907003227>.
- McNamara, Timothy Francis. »Modelling performance: Opening Pandora's box.« *Applied linguistics* 16:2, 1995, 159–179, <https://doi.org/10.1093/applin/16.2.159>.
- Mertins, Barbara. »Sprache und Identität.« *Bildung, Diversität und Medien. Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien*. Hg. von Hanna Höfer, Malte Delere und Tatjana Vogel-Lefebvre, Kopaed, 2023, 167–177.
- Mertins, Barbara, und Renate Delucchi Danhier. »Warum Mehrsprachigkeit einfach mehr ist: Die Rolle von individuellen Überzeugungen im Mehrsprachigkeitsdiskurs.« *ankommen//angekommen*. Hg. von Barbara Mertins und Patricia Ronan, Athena, 2022, 41–55.
- Mihm, Arend. »Prestige und Stigma des Substandards. Zur Bewertung des Ruhrdeutschen im Ruhrgebiet.« *Sprache an Rhein und Ruhr. Dialektologische und soziolinguistische Studien zur sprachlichen Situation im Rhein-Ruhr-Gebiet und ihrer Geschichte*. Hg. von Arend Mihm, Steiner, 1985, 163–193.
- Müller, Natascha, Tanja Kupisch et al. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – französisch – italienisch*. 3., überarb. Aufl., Narr Francke Attempto, 2011.
- Muysken, Pieter. »Code-switching and Grammatical Theory.« *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Hg. von Lesley Milroy und Pieter Muysken, Cambridge University Press, 1995, 177–198, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867.009>.
- Muysken, Pieter. *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge University Press, 2000.
- Myers-Scotton, Carol. »Code-Switching.« *The Handbook of Sociolinguistics*. Hg. von Florian Coulmas, Blackwell Publishing Ltd, 1997, 217–237, <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch13>.
- Niggli, Alois, Markus Gerteis und Roger Gut. »Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen.« *Beiträge zur Lehrerbildung* 26:2, 2008, 140–153, <https://doi.org/10.25656/01:13671>.
- Olfert, Helena. *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Narr Francke Attempto, 2019.
- Perani, Daniela, Erardo Paulesu et al. »The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language.« *Brain* 121:10, 1998, 1841–1852, <https://doi.org/10.1093/brain/121.10.1841>.

- Plewnia, Albrecht, und Astrid Rothe. »Eine Sprach-Mauer in den Köpfen? Über aktuelle Spracheinstellungen in Ost und West.« *Deutsche Sprache* 37:2-3, 2009, 235–279.
- Schoonen, Rob, Amos van Gelderen et al. »First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge.« *Language Learning* 53:1, 2003, 165–202, <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00213>.
- Schoonen, Rob, Amos van Gelderen et al. »Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students.« *Language Learning* 61:1, 2011, 31–79, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x>.
- Szagun, Gisela. *Sprachentwicklung beim Kind*. 7., überarb. Auflage, Beltz, 2019.
- Tracy, Rosemarie, und Ira Gawlitzek-Maiwald. »Bilingualismus in der frühen Kindheit.« *Sprachentwicklung*. Hg. von Hannelore Grimm, Bd. 3, Hogrefe, 2000, 495–535.
- Vanhove, Jan. »The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis.« *PLoS ONE* 8:7, 2013, e69172, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172>.
- Widdowson, Henry George. *Learning purpose and language use*. Oxford University Press, 1983.